



# 筑紫女学園大学リポジット

Students' awareness in the Japanese – teacher training course in university. : An analysis of the extracted words from reflection sheets in class simulations

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-02-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 鷹野, 恵, KARINO, Megumi メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/506">https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/506</a>

# 大学における日本語教員養成副専攻課程の学びの様相に関する考察

## — 模擬授業のふりかえりシートの抽出語分析 —

鷹 野 恵

Students' awareness in the Japanese – teacher training course in university.  
: An analysis of the extracted words from reflection sheets in class simulations

Megumi KARINO

### 1. はじめに

本稿では、本学筑紫女学園大学（福岡県太宰府市）の日本語教員養成課程の取り組みについて報告するとともに、履修生の「学び」の様相を明らかにし、大学副専攻課程のあり方について考察することを目的とする。

筑紫女学園大学の所在する福岡県の日本語教育現況について、学習者数、日本語が学ばれる学習機関、教師養成の3つの側面から概観したい。文化庁による「平成26年度国内の日本語教育の概要」の都道府県別日本語学習者数（大学および一般機関・団体の合計）を見ると、第1位が東京都、第2位が福岡県となっており、これまで優勢であった大阪をおさえ、ここ数年、福岡伸びが顕著となっている（表1）。次に、学習機関の内訳では、主には大学進学を目指す学習者が大部分を占めている。近年の傾向としては、学習者の出身地の変化で、これまでの中国や韓国の東アジア出身者の傾向が、ネパール等の南アジア、ベトナムなどの東南アジアにシフトしてきている点が挙げられる。このことで現場の対応で急務とされることは、急増した学習者が非漢字圏であるため、教え方そのものや教授内容の比重の見直しである。こうした現況のもと、福岡県内での日本語教員養成は13の機関、うち大学は7つの機関で実施されている。

表1 平成26年度国内の日本語教育の概要（文化庁）

順位	都道府県名	学習者数 (人)	全体の割合 (%) <sup>1</sup>
1	東京都	56,018	32.1
2	福岡県	12,636	7.2
3	愛知県	12,005	6.9
4	神奈川県	11,617	6.7
5	大阪府	11,606	6.7
6	埼玉県	7,535	4.3
全体		174,359	

以上のことから、福岡県では学習者数は比較的多く、状況も全国の傾向と連動し刻一刻と変化していることがわかる。同時に、教師養成も盛んにおこなわれており、大学副専攻課程修了生の就職先の確保はたやすいものであると言いがたい。大学における教師養成のコースデザインを行う際には、こうした事情を慎重かつ迅速に反映させていく必要があるだろう。

## 2. 本学副専攻課程の目指す日本語教師像とは

上記の事情を踏まえ、本学では、どのような日本語教師像をイメージし、目標を設定し、コースデザインをおこなっていくべきかという課題がある。またその際、大学の副専攻課程と民間学校で開講される日本語教師養成講座では、その様相は同一でいいのかという問題は看過できないと考える。それは、両者の間に、動機づけの差異が存在することに起因する。大学の副専攻課程の場合、別途日本語や日本文学、英語などの外国語を主専攻とするかたわら所定の単位（32単位前後）を取得し、条件を満たせば修了証が授与されるという形態が多い。こうした仕組みである以上、履修生の動機に幅が生じることは不可避である。日本語教育への強い関心を持ち、副専攻課程を取る積極的な動機の履修生もいれば、主専攻の単位に多少のプラスアルファで終了が可能であるため、いつか何かの役に立つだろうという消極的な動機の履修生が混在することとなり、課程内で履修生の動機に積極性の幅が生じる。それに対し、後者の日本語教師養成講座の場合は、自身で受講料を支払い、自身の時間を費やすという点から、積極的な動機を持った受講生がクラスの一定割合を占めるようになる。この点から、副専攻課程においては、即戦力としての日本語教員養成一辺倒で、いわゆる目的学科としての性格のみを押し出すのみでは不十分であろう。では、副専攻課程のゴールとして、いかなる姿をイメージすれば良いのであろうか。

日本国内での就職、主に日本語学校を想定した場合、嶋田（2012）では、日本語学校の新任教員に求められる資質として、「自己教育力」を挙げている。「自己教育力」とは、受け身的ではなく、自分自身で物を考える力、「協働」を大切に仕事を進める力、内省しながら実践する力などで、決して知識の量ではないと述べられている（嶋田2008）。他方、海外で活躍する場合の日本語教師に求められる資質として佐久間（2006）を参照したい。佐久間（2006）では、海外と国内の現場の決定的な違いとして、対象が中等教育の学習者であること、“実用”に直結しない日本語教育であること等の特徴として挙げた上で、日本語教員に求められる資質を日本語教育は日本が本場などという心構えを捨て、柔軟に対応できる力であるとしている。また、青年海外協力隊の例を引き合いに、相互理解の姿勢、すなわち多様な価値観を受容する強さであると述べている。

これらの国内、国外の日本語教師に求められる資質において共通していることは、他者と協働する力、また相互理解の姿勢であることが考えられる。もちろん、日本語や教授法の知識は日本語教師の絶対的基幹にあることとして見逃せないが、さらに大切なことは、受身の姿勢ではなく常に同僚教師や先輩教師から学ぼうとする心構え、また自分と異なる文化・価値観を持つ学習者を理解し、同時に自分の考えを理解してもらおうという努力を続けられることであると言える。

大学主専攻課程の報告である深澤他（2013）では、金沢大学でのグローバル人材養成としての課

程の実践と成果を報告されている。金沢大学の課程では、留学生を積極的に参加させ、コース運営を履修生に自ら行わせるなどの試みがなされ、その他、海外実習に単位認定をするなども実施され、そこでの成果を見出している。こうした日本語教師像を一つのイメージとし、日本語教員養成課程のコースデザインを試みた。

これらをふまえ、本副専攻では①各レベルの教授能力、②創造力（自分で考え、作り出す力）、③協働力（仲間と協力する力）、④相互理解力（伝える力と受け止める力）の4つの向上を目標に掲げ運営を試みた。本稿では、最終学年対象の「日本語教育演習Ⅰ・Ⅱ」（2013年度）に焦点をあて、その実践および履修生の学びの様相を分析し、今後取り組むべき課題について考察する。

### 3. 筑紫女学園大学の日本語教員養成課程

本学では、文学部のうち、三つの学科（日本語・日本文学科、英語学科、アジア文化学科）に日本語教員養成課程（副専攻）を提供している。履修権利を有する学生は、一学年単純に300名となる（平成25年度4年生の場合）。履修生は表2の科目の中から最低修得単位数を修め、合計32単位となると、卒業時に修了証が授与される。例年、修了書を授与されるのは30～40名程度である。すなわち、履修権利を有する学生のうち、1割程度が本副専攻課程を履修することとなる。

表2 筑紫女学園大学 日本語教員養成副専攻課程授業科目

日本語教員に必要な知識・能力	開講科目		最低修得単位
	授業科目	単位	
日本語の構造に関する科目	日本語学概論Ⅰ	2	10
	日本語学概論Ⅱ	2	
	日本語音声論	2	
	日本語表記論	2	
	日本語文法論	2	
	日本語意味論	2	
日本人の言語生活等に関する科目	日本語表現演習Ⅰ	2	2
	日本語表現演習Ⅱ	2	
	日本語表現法	2	
	異文化コミュニケーション	2	
日本事情	日本事情	2	2
言語学的知識・能力	対照言語学Ⅰ	2	4
	対照言語学Ⅱ	2	
	日本語方言論Ⅰ	2	
	日本語方言論Ⅱ	2	
日本語の教授に関する科目	日本語教育法AⅠ	2	12
	日本語教育法AⅡ	2	
	日本語教育法BⅠ	2	
	日本語教育法BⅡ	2	
	日本語教育演習Ⅰ	2	
	日本語教育演習Ⅱ	2	
	日本語教育実習	1	

※平成27年度に改定予定（平成26年度まで施行）

主専攻別の内訳をみると、学科開講科目の仕組み上、半数以上が日本語・日本文学科の学生が占め、残りの半分をアジア文化学科、英語学科が続く傾向がある。さらに、このうち卒業後すぐに日本語教育に従事する者は5名を下回っている。この現状から見えることとして、第一に、前述のとおり、コース内容を即戦力としての日本語教授能力に限るのではなく、社会人としての資質養成に寄与するものを考える必要がある。第二に、国際都市として発展する福岡において、ボランティア教室などの何らかのかたちによる国際交流・支援に関わる人材の養成が考えられる。卒業以前にも、在学中に地元のボランティア教室で日本語教育に携わる者もいることから、今後注力していく必要があるだろう。

#### 4. 「日本語教育演習Ⅰ・Ⅱ」の概要

本稿で「日本語教育演習Ⅰ・Ⅱ」は分析の対象とする科目である。本科目は、4年生を対象とし、例年40名前後が履修する1コマ90分の授業である。授業内容は、模擬授業が中心である。ここでは、本科目における模擬授業での「学び」をどう捉えるかをレイヴ（1993）の枠組みで考察する。そのうえで、「日本語教育演習Ⅰ・Ⅱ」の主たる特色として、前期・後期の授業内容と進め方、相互評価活動について詳述する。

##### 4-1. 模擬授業とは — 状況的学習理論の枠組み —

「日本語教育演習Ⅰ・Ⅱ」とは、最終学年開講の模擬授業中心の科目である。表2のように座学がほとんどで、基盤的知識を得る科目を履修したうえで臨む。そのため、模擬授業を行う本科目は、日本語教師としての実践に最も近い内容という位置づけとなる。

ここで、模擬授業における「学び」について再考する。模擬授業における「学び」とは、単に教員の提示する教え方をその通りマスターすることを指すにとどまるのか。ここでは、学びとは何かという問いについて、レイヴ他（1996）の枠組みを参照し、下支えとしたい<sup>ii</sup>。レイヴ他（1993）は、状況的学習（situated learning）、すなわち社会的活動に参加することで学ばれる知識や技能の習得の重要性について述べている。状況的学習においては、「新しい作業や機能を遂行できるようになるとか、新しい理解に習熟するというのは、学習のほんの一部」であり、学習とは、それを通して「別的人格」になることを意味しているという。学習とは、価値あるもの、世の中のためになることを生み出す営みであり、「勉強」は結果としてあとからついてくるものであるとされる。そのためには、十全的实践者である教師の役割とは、円熟した実践の場（ホンモノの世界）を垣間見せ、そこへの参加の軌道を構造化することであると述べている。

本授業において（非常にコンパクトではあるが）、図1の一連の過程のなかで、それぞれにレイヴ（1993）にある学びの機会が生じることを想定し、授業デザインを行った。準備段階から模擬授業本番までは、すべて2人1組のペアで作業を行い、相互の意見を出し合い、協力して進めるよう指示した。模擬授業は、教師として授業を担当する時だけではなく、学習者役や見学者をする際、見て学ぶことも狙いとした。これらは、自分達が授業を組み立てながらのペア同士の学び、そして、

他者の授業を見学することでの学びを指すものとする。

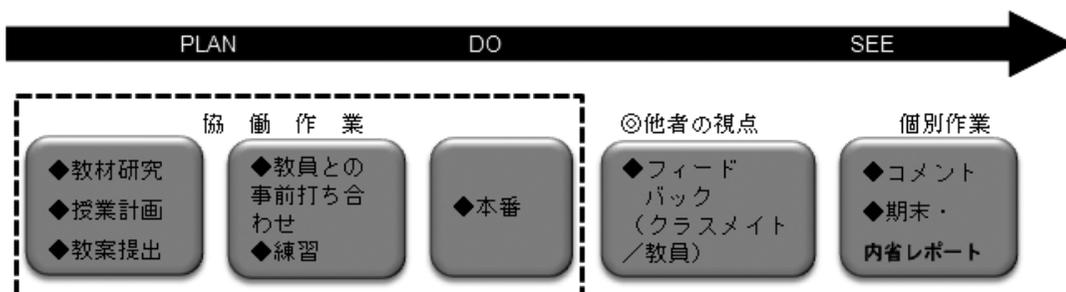


図1 模擬授業前後の作業の流れ

#### 4-2. 前期・後期の授業内容および進め方

2013年度は、教師役は2名のペアで、学習者役は10名、残りの履修生は評価シートを記入しながら見学をする。前期は初級、後期は中級・上級の授業を行った。前・後期とも、最初の3回は準備期間として、教員によるデモンストレーションに学習者として参加したり、ミニタスクなどで授業計画の留意点等を確認したりした。

模擬授業の内容として、前期は『みんなの日本語Ⅰ・Ⅱ』を用い、初級の授業を行った。教員は、表3のようにその授業で習得すべき言語知識（文型）と言語能力（Can-do）を指定したうえで担当を割り振り、導入・基本練習・応用練習を盛り込んだ30分間の授業を計画させた。また、模擬授業に入る前の5分間で、教授内容（文法や用法等）と何に留意し授業デザインを行ったかについての説明をすることを課した。学期全体の進め方としては、表3に具体的なスケジュールの一部を示す。

表3 2013年度 前期授業スケジュール（一部）

	課	言語知識：文型	言語能力：Can-do
5/16	8	い／な形容詞<現在形>	感想を聞く／述べる
	9	～が好きです、～が下手です	好みを聞いて誘う
5/23	9	～から<理由>	理由を言う
5/30	10	位置詞（上、下など）	物のある場所を聞く／答える
	11	助数詞（～つ、～人）	注文する
6/6	12	形容詞の過去（～かったです／～でした）	感想を述べる
	10	あります／います	人や物の場所を聞く／答える
6/13	13	～が欲しいです、～たいです	欲しいものを尋ねる

後期は、9冊の中級および上級の教科書<sup>iii</sup>（教員が指定）を用いた模擬授業を行った。模擬授業は各ペア30分間で、1回の授業で2ペアが同じ教科書の別々の課を取り上げるよう指示した。模擬授業に入る前に、それぞれ5分間、前半のペアは教材分析、後半のペアは教材の長所と短所をまとめて発表する。模擬授業は、前期同様に言語知識と言語行動の軸に沿ってデザインすることを課した。

が、後期は言語知識と言語行動は履修生自身で立てるよう指示した。

前期、後期とも本番の10日前までに教案および配布資料等の初稿を教員に提出し、教員は1週間前の授業日にコメントを記入したものを返却しながら、事前打ち合わせを行った。また、求めに応じ、さらなる相談や練習に立ち会うこともあった。

#### 4-3. 相互評価活動

前述のとおり、模擬授業のなかでは履修生は〈教師役〉（2名）、〈学習者役〉（10名）、〈見学者〉（残りの約25名）3つに分かれる。そのうち、〈見学者〉には相互評価シートの記入を課した。相互評価シートの項目は、主に教師のことば遣い、導入・基本練習・応用練習各部の妥当性、授業全体のオリジナリティー等で構成される<sup>iv</sup>。評価は、「○」（そう思う）、「△」（はっきりそうとは言えない）、「×」（そうとは言えない）の3段階で、自由記述欄には「良かった点」と「改善すべき点」を記入する。この評価項目は、先述の4つの目標に沿わせている。教員は回収した相互評価シートの自由記述欄の特に参考になりうるものをプリントにまとめ、翌回の全体でのフィードバックに利用する。また、全員分の相互評価シートは〈教師役〉の履修生にコピーして渡し、それに基づいたふりかえりレポートを書くよう指示した。

### 5. 4つの目標達成に向けた授業デザイン

前述の「2. 本学副専攻課程の目指す日本語教師像とは」で示した4つの目標の達成を念頭に、次の4つの仕掛けを行った。

第一に、全レベルを模擬授業の対象にし、できる限り多くの教材にあたらせたことが挙げられる。これは、主に①各レベルの教授能力の習得を目指すものにあたる。特に、中級以降は学習目的に特化した教材が増え、多種多様な教授内容となっている。教材分析を通し、こうした多様性への気づきを促進することを狙った。

第二に、独創性を追究することを指示し、相互評価シート内にその達成度を相互評価のなかに盛り込んだことが挙げられる。具体的には、「練習、教具、配布プリント等はオリジナルとすること」という条件を事前に課し、市販の副教材等に頼らず、まずは自分で考えるよう指示した。これは、②独創力の習得を目指したものである。授業内で扱うもの・ことの一つ一つに意味づけをし、なぜそうするかを常に考えさせることを狙った。独創性の有無を事前指示するだけでなく、相互評価シートの項目に入れることで、意識させるようにした。

第三に、活動の大半である、計画から授業本番まで（図1の点線部）は、常にペアで活動するようにした。ペアは単純に学籍番号で組み、密な打ち合わせと練習をするよう指示、またオフィスアワーを利用した教員との相談も促した。できるだけペアでの作業を多くするよう計らい、目標の③協働力の習得を目指した。

最後に、相互評価活動における評価シートにこれらの項目を盛り込むことで、意識するポイントを強調、喚起した。特に、評価シート【A 日本語教師の日本語】（脚注「iv」参照）では、教案

に教師の発話はなるべく一言一句書くよう指示し、何度も見直すことで学習者にしっかりと端的に伝わる説明の仕方をするよう指示した。

上述した目標とする4つの能力（各レベルの教授能力、創造力、協働力、相互理解力）の向上をめざし、模擬授業本番前後の流れを図1のようにした。

## 6. 履修生のふりかえりシート分析

これまで述べてきたような方法で模擬授業を行った後、履修生はどのような学びを得たのだろうか。本稿では、「日本語教育演習Ⅰ・Ⅱ」の履修生36名が学期末に記入したふりかえりシートを対象とし、分析を行った。

### 6-1. 分析方法

対象となる2013年度の「日本語教育演習Ⅰ・Ⅱ」の履修者（4年生）は36名であった。ふりかえりシート（各学期末に記入）の「この授業を通して、もっとも学んだことを三つあげ、理由も書いてください」という問いへの自由記述を樋口（2014）によるKH Coderを用い分析した。

ふりかえりシートはA4サイズ1枚で、30分間で記入するよう指示し回収した。回収したものは、すべてKH Coderに入力したうえで分析を行った。

### 6-2. KH Coderによる「共起ネットワーク」の作成

KH Coderとは、「テキスト型データを統計的に分析するためのフリーソフトウェアで、アンケートの自由記述・インタビュー記録・新聞記事など、さまざまな社会データを分析するために制作」されたもので、日本語教育研究への利用に対する示唆として佐野他（2007）がある。また、実際にKH Coderを用いた日本語教育分野の研究に保志他（2014）、藤本他（2013）などがある。本稿では、KH Coderを用い、テキストマイニングによる履修者の思考の可視化を試みる。樋口（2014）によれば、テキストマイニングとは、「コンピュータによってデータの中から自動的に言葉を取り出し、さまざまな統計手法を用いた探索的な分析」で、アンケートの自由記述欄の分析などの商業的・実務的な局面での利用が多い。本稿では、KH Coderのツールのなかから、「抽出語リスト」および「共起ネットワーク」を用いた。

まず、「抽出語リスト」では、「頻出150語」を選択し、自立語のみを対象にカウントした。本稿は、履修者の記述のなかで、5回以上出現する語を抽出した。自由記述欄で出現した語を回数で順位づけしたものの上位22語を表4に示す。

次に、「共起ネットワーク」では、樋口（2014）によると、「出現パターンの似通った語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワーク」が描かれる。本稿では、抽出された語それぞれがどのような結びつきをもっているかを示すことにより、履修者がどのようなトピックについてより多く言及したかを明確にすることができると考えた。図2は、出現回数が多い語は円が大きく、網掛けとなるよう示した。また、共起性が高い語同士は太線になるよう設定した。

表4 出現回数上位22語

順位	抽出語	出現回数
1	授業	75
2	学習	48
3	日本語	35
4	思う	33
5	大切	28
6	自分	27
7	教える	20
8	準備	20
9	難しい	19
10	学ぶ／感じる	18
12	教師	17
15	見る／考える／事前／知る	14
19	模擬	13
20	使う	11
21	教科書／行う	10

## 7. 共起ネットワークからみる履修生の5つの学び

右の「共起ネットワーク」(図2)から、履修生の学びとして、次の5点が明らかになった。点線の枠内にコメントの一部をそれぞれ付記する。

### 学び1：日本語と日本文化の知識不足の認識

日本語そのものの知識不足、日本語の難しさの実感についての内容が多く見られた。日本語学は他の科目で複数履修しているにもかかわらず、授業として扱う段階でその知識を活かしきれなかったこと、また学習そのものの不足が考えられる。日本語を客観的に眺めるという立場に慣れることが最終学年でも定着しなかったことがうかがえる。さらに、日本語だけではなく、日本文化についての知識の必要性を実感したといったコメントも見られた。ただ日本語だけを教えるのではなく、その背景にあるものを知ったうえで授業をする必要があるといった学びがあったことが考えられる。

- ・改めて、日本語の難しさ、教えることの難しさを感じ、学んだ。普段、当たり前に使っている日本語を改めて語学として見つめなおすと、どうしてそうなんだろうと思うことも多く、難しいなと感じた。また、全体を通して思ったのは、日本語、日本文化が自分にとって当たり前なぶん、他文化を知ること、理解すること(違うことも含め)がすごく重要だなと思った。
- ・ただ日本語を教えるだけではなく、各国の社会や文化についても教えなければならないということ。教科書の内容が中級になるにつれ、日本の社会や礼儀について増えたため。

### 学び2：発信力の重要性

模擬授業内での話し方、発信力に関する言及が多く見られた。人前で話す練習の機会になったことはもちろんのこと、ことばと文化の異なる相手にいかに正しく伝えるか、というこれまで経験し



ただ、うまく連携が取れたペアもそうではないペアも、その経験が意味のあることだったという記述は共通してみられた。

- ・他者との協力の大切さ。わたし自身が受身で応対してしまうことが多く、ペアの相手によって準備段階での進行具合がまったく違った。これからも知らない人との作業もあると思う。自分の考えを正確に伝え、相手に頼りきることのないようにしたい
- ・協力すること。ペアで教案を作ることで、自分だけでは気づかないことも気づくことができ、よりよいものにするのができると思った。

#### 学び4：事前準備の重要性

準備段階では、教案には教師の言動をできるだけ詳細に書き込んでおくこと、十分に練習しておくこと、当該文法は徹底的に勉強しておくこと等指示していた。しかし、それらが少しでも疎かになっていた場合には、模擬授業では何らかのかたちで慌てる事態を招くこととなっていた。準備を十分に行ったペアは良い授業となっているのを目の当たりにし、準備をすればするほど良い授業になることを身をもって学んでいた。

- ・きちんと教案を立て、事前準備を行う。中級レベルの授業では、学習者の発言に対して、教師もレスポンスをしなければと思うが、なかなかすぐには返答できないということを授業をして感じた。したがって、前もってどんな質問がくるか、答えがくるのか、予想することが大切だと思った。
- ・教えるためには、教科書に書かれている倍の知識が必要であるということ。自分がしっかりと教科書を読んでいないと、学習者にうまく伝えられない。また、自分の授業に自信が持てない。

#### 学び5：日本語教育における教授内容の多様性

前期に初級、後期に中級と上級を扱った。後期では、毎週1冊ずつ教材分析を課し、学習目的・対象者によって教授内容、教材が大きく変わることを学んだ。ひとことで「日本語教育」といっても、非常に大きな広がりがあるということを認識する契機となっていた。

- ・学習者が何を目的に、どのようなレベルの日本語を身に付けたいのかを把握する。初級と中級では学ぶ内容が違うのはもちろんのことだが、中級でも日本への留学を目標としている学習者への教科書や、様々なニーズに合わせた教科書があるので、教師は学習者が望んでいるレベルや目的を把握することが大切だと感じた。
- ・様々な教科書を使ったので、それぞれの教科書の良さを知ることができた。いろいろな目的に沿ってできている教科書を知って勉強になると思った。

その他、相互授業観察から得られる学びの大きさを発見したという記述もあった。これは図1で述べた「状況的学習」の授業の流れの一定の効果があつたものとみることができる。さらに言えば、嶋田(2012)の「自己教育力」の涵養へのステップとなったと考えることができるのではないだろうか。

また、事前準備は十分に行つたものの、緊張しすぎて、本番で準備したことを実行できなかった

ペアもあった。「本番で結果が出せるかどうか。見てもらえるのは、本番の一回きりなので、そこで結果を残せるようにしていなければいけなかった」といった記述もあり、社会生活にも活かせる学びもあったことがうかがえる。

## 8. 今後の展望と課題

本稿では、模擬授業を通じた履修生の学びの様相を探った。その結果、主に五つの学びが明らかになったが、これらを冒頭で述べた授業の四つの目標と照合したものを表5にまとめた。

各目標に対応する学びがあったと思われるが、特に不足していると思われるのは④相互理解力である。相互理解力は、異なる文化を背景とする相手との接触のなかで、自分と異なる価値観を認めること、同時に自分の価値観を認めてもらうよう努力することといった双方向の行為である。これについては、学習者役をクラスメイトで担う現状では限界がある。今後は、留学生に依頼するなど、非母語話者の協力要請の必要があるだろう。しかしながら、母語話者同士でありながら、自身の伝える技術に困難を感じ、発信力の重要性を実感していることも明らかになっていることから、学びがあったことは事実である。

表5 授業の目標と履修生の学び

目 標	学 び
①各レベルの教授能力	1 日本語と日本文化の知識 2 発信力の重要性 5 日本語教育における教授内容の多様性
②創造力	4 事前準備の重要性
③協働力	3 仲間との協力関係の重要性
④相互理解力	2 発信力の重要性

今後の展望として二点挙げたい。

第一に、履修生のコメントには仲間との協働の大切さと難しさへの言及が多くみられた。これらは履修生にとって成長の機会となり、社会人生活にも活かされると考えられるが、最終学年ではなく、もっと早い段階でこうした機会を豊富に用意し、卒業時には壁を乗り越えるまでになるのが理想であろう。第二に、日本語の学習不足を実感する記述に関しては、筆者の予想以上の数があった。「日本語教育演習Ⅰ・Ⅱ」では、コミュニケーション重視の模擬授業を心掛けるよう強調してきた側面があり、その土台となる日本語の知識は履修者任せとなっていた。今後は、日本語の知識に関し、より丁寧に授業を行っていく必要があるだろう。

本稿では、調査を最終学年に限定したが、今後は各学年でも行い、学びの様相がどのように変化していくかを探っていきたい。各学年で中間目標をどの程度達成できたかを測り、最終学年にどう繋げるかを明確化するという作業を行うことで、大学における副専攻課程の全体像をいま一度考える材料となり得ると考える。

本稿では、日本語教育副専攻課程における最終学年の履修生の学びの様相を探った。レイヴ(1993)は、学びをアイデンティティの形成過程と位置づけ、「別の人格」になる営みであるとした。冒頭に述べたように、本科目は履修生の多くが卒業後、日本語教育以外の仕事に従事することになる現状がある。その現状もふまえ、授業全体が単にテクニックの習得のみに終始するのではなく、外国語教育の本質に触れることで、「別の人格」になるといった営みになることを意識していく必要がある。本科目を通して、外国語を学ぶこと・習得することとはどういうことなのか、異なる言語や文化を持つ相手とどのように共生する社会を目指すのか、そうした外国語教育の本質に迫る問いも常に意識させるようにし、たとえ日本語教育以外の仕事に従事していても、こうしたことを考える姿勢を持った人材に養い育て、送り出していく科目にしていきたい。

### 参考文献

- (1) 上淵寿 (2004)『動機づけ研究の最前線』北大路書房
- (2) 佐伯胖 (2010)『「学び」の認知科学事典』大修館書店
- (3) 佐久間勝彦 (2006)「海外に学ぶ日本語教育—日本語学習の多様性—」『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』国立国語研究所編、pp.33-64.
- (4) 佐野香織・李在鎬 (2007)「KH Coderで何ができるか—日本語習得・日本語教育研究利用への示唆—」『言語文化と日本語教育』第33号、pp.94-95.
- (5) 嶋田和子 (2012)「『大学日本語教員養成』再考—新人採用側の視点で—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』第7号、pp.4-10.
- (6) 嶋田和子 (2006)『目指せ、日本語教師力アップ!—OPIでいきいき授業』ひつじ書房
- (7) ジーン レイヴ・エティエンヌ ウェンガー著 (1993)、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書
- (8) 西口光一 (1999)「状況的学習論から見た日本語教育」『多文化社会と留学生交流：大阪大学留学生センター研究論集』第3号、pp.1-15.
- (9) 春原憲一郎・横溝紳一郎 (2006)『日本語教師の成長と自己研修 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社
- (10) 樋口耕一 (2014)『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版
- (11) 深澤のぞみ・太田亨・峯正志 (2013)「グローバル人材としての日本語教師養成 その実践と成果」『金沢大学留学生センター紀要』第16号、pp.63-79.
- (12) 藤本尊之・前野文康 (2013)「短期訪日プログラムが学習者に与える意識の変化—テキストマイニングによる分析—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第10号、pp. 57-66.
- (13) 保志茂寿・平山允子 (2014)「日本留学試験『日本語』に基づいた語彙リスト (2010～2013年版)の作成」『日本語教育センター紀要』第10号、pp.1-14.
- (14) 文化庁 平成26年度国内の日本語教育の概要：  
[http://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/jittaichousa/h24/gaiyou.html](http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h24/gaiyou.html)  
(2015年9月27日確認)

## 注

- i 「全体の割合」は筆者による付記である。
- ii この枠組みが日本語教育に与える示唆として、西口（1999）がある。
- iii 『中級へ行こう』、『みんなの日本語中級 I』、『J-501』、『日本語超級話者への道』（以上、スリーエーネットワーク）、『日本語上級へのとびら』、『聞いて覚える話し方 日本語生中継 初中級編<1>』（以上、くろしお出版）、『J-Bridge』、『文化中級日本語 I』（以上、凡人社）、『ニューアプローチ中級日本語基礎編』（語文研究社）
- iv 以下、相互評価シートの項目を記す。

### 【A 日本語教師としての日本語】

- ◆担当課を初めて学習している学習者に伝わる日本語を使った。
- ◆聞きとりやすい発声かつ学習者のモデルになり得る日本語を話した。

### 【B 導入】

- ◆文型・文法について、担当者は正しく理解していた。
- ◆導入で正しく学習者に文型の概念を伝えられていた。

### 【C 基本練習】

- ◆口慣らしの練習が十分にあった。
- ◆学習者はその文型に慣れ、覚えることができた。

### 【D 応用練習】

- ◆会話の活動（ペアワーク、インタビュー、ロールプレイなど）があった。
- ◆応用練習の内容は、教室の外でも実際に使いそうなCan-doであった。

### 【E 授業全般】

- ◆すべての活動が目標という軸に沿っていた。
- ◆練習、教具、教材が工夫のもとにつくられたオリジナルのものであった。

（かりの めぐみ：日本語・日本文学科 講師）

